

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ 21-ГО ВЕКА

The Methodological Foundations of Pedagogical Research in the Context of Education in the 21st Century

Zoja Chehlova

Латвийский Университет

Mihails Chehlovs

Высшая школа менеджмента информационных систем

Abstract. *The methodological foundations of pedagogical research still remain a debatable and under-researched scientific issue. In our view, this is due to the following reasons:*

- *the lack of scientifically grounded understanding concerning the subject of pedagogy as a science;*
- *different interpretations of the content of the object and the subject of pedagogical research;*
- *denial of the inter-relationship of the object and the subject of pedagogical research;*
- *lack of understanding of the role of hypothesis as the scientific basis of pedagogical research, resulting in the exclusion of the hypothesis from pedagogical research and its replacement with a research question.*

Different interpretations of the methodological foundations of pedagogical research and the resulting unproductive experiment determined the further study of this problem.

The purpose of the article is the scientific interpretation of the methodological foundations of pedagogical research.

Research Methodology – there were used the following approaches: the epistemological approach, the student- activity approach and the anthropological approach.

Research method – theoretical analysis.

Keywords: *gnoseological approach, hypothesis, methodological foundations, object, subject.*

Введение **Introduction**

В 21-м веке появился повышенный интерес к педагогике как к науке, определяющей развитие общества. Об этом свидетельствуют изменения в Европейской системе образования: завершился переход национальных систем образования на двухуровневые программы (бакалавр-магистр); в европейской системе образования разрабатывается программа «Европейский Докторант», в основе которой сотрудничество университетов различных стран в реализации совместных докторских исследований. В

перспективе это явление рассматривается как модель для формирования общеевропейского института докторантуры (Нейматов, 2002).

В этих условиях особую значимость приобретает точная научная интерпретация методологических основ педагогического исследования.

Цель статьи – научная интерпретация методологических основ педагогического исследования.

Методология исследования – использовались подходы: гносеологический подход, личностно – деятельностный подход, антропологический подход.

Методы – теоретический анализ.

Объект и предмет – необходимые категориальные структурные компоненты педагогического исследования

The object and subject – the key structural categories of pedagogical research

Педагогическое исследование свою целостность и единство, теоретическую обоснованность приобретает в результате выделения важнейших концептов исследования – объекта и предмета. Связи и отношения между объектом и предметом как важнейшими категориями педагогического исследования определяют логику исследования. Это даёт возможность выделить категориальную структуру педагогического исследования: объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, методы. Отсутствие чёткости в выделении предмета и объекта педагогического исследования приводит к размыванию границ педагогического исследования, кризису методологических основ. Однако и до сего времени актуальная проблема объекта и предмета педагогического исследования остаётся дискуссионной и до конца не исследованной. Нерешённость данной проблемы снижает качество научных педагогических исследований, затрудняет их апробацию в педагогическом процессе.

Что же вызывает затруднение в решении данной проблемы?

Прежде всего, определение содержания данных категорий (объекта и предмета). И второе – обоснование логики их взаимосвязи в педагогическом исследовании. Ряд исследователей отрицают необходимость их использования одновременно в педагогическом исследовании. Они считают, что достаточно выделить или только предмет, или только объект. Авторы ссылаются на то, что в других науках выделяется только объект. Эту «рациональную идею» авторы подтверждают и этимологическим экскурсом. Они подчёркивают, что истоки слов «объект» и «предмет» лежат в одном латинском слове „objectum” (Скаткин, 1986, Непомнящая, 1985.) И в наиболее употребительных словарях в объяснении слова «объект» употребляется «предмет» и часто наоборот. Например, в англоязычных педагогических исследованиях очень часто встречается такое явление.

Замена данных понятий встречается и в Российских педагогических исследованиях. Это явление можно наблюдать и в педагогических исследованиях в Латвии. К примеру, из докторских диссертаций Латвийского Университета в последние годы был исключён «предмет» исследования, заменён «проблемой». В этом случае авторы не учитывают специфику педагогического исследования.

Необходимо отметить, что обсуждение данной проблемы проходило только в конце 80-х годов в журнале «Советская педагогика». Вопрос был только поставлен, но не решён. Важно, что было подчёркнуто, что предмет и объект как категориальный аппарат исследования необходимы в педагогических исследованиях и в исследованиях педагогической психологии. Однако это была только констатация, не получившая теоретического обоснования (Загвязинский, 1982, Скаткин, 1986). Анализ работ этого периода даёт возможность проследить динамику развития представлений о данной проблеме в педагогике (Сенько, 2000, Скаткин, 1986). В этих работах с разной степенью аргументации говорится о необходимости выделения в педагогических исследованиях объекта и предмета. В то же время единства в подходе к анализу содержания этих понятий не было.

Исследователи для подтверждения правильности своего подхода подчёркивают, что в других науках об образовании употребляется только объект или предмет, предпочтительнее объект. Действительно проблемами образования занимаются разные науки: экономика, философия, психология, социология и т.д. Авторы исследуют проблему в соответствии с особенностями своих научных дисциплин. Так, экономист, изучая уровень реальных возможностей «трудовых ресурсов», продуцируемых системой образования, пытается подсчитать стоимость их приобретения. Социолог хочет знать, готовит ли система образования людей, способных адаптироваться к социальной среде, содействовать прогрессу общественного развития. Философ, в свою очередь, применяя более широкий подход, задаётся вопросом о целях и общем предназначении образования – каковы они сегодня и какие они должны быть в современном мире. Вклад многочисленных наук об образовании, бесспорно, ценный, даже необходимый, но он затрагивает лишь объективную область образования, не касаясь сущности предмета педагогики – воспитания человека, развития ребёнка, межличностных отношений педагога и школьника. Специфика педагогического исследования определяется спецификой предмета педагогики как науки – воспитания человека. А это требует, кроме теоретического инструментария ещё и практической деятельности в системе образования, требует эксперимента, необходимого в педагогическом исследовании.

Нужно отметить, что в течение последних десятилетий проблема методологических основ педагогического исследования, прежде всего проблема объекта и предмета не дискутировалась. Отсутствие теоретического обоснования объекта и предмета педагогического исследования связано с тем, что предмет педагогики как науки остаётся дискуссионным. Это и процесс обучения, и процесс воспитания, и различные педагогические явления и т.д.

В конце 90-х годов прошла дискуссия о предмете педагогики как науки во многих странах Европы: Латвии, Германии, Польши, России, Испании, Франции, Чехии (Chilcote & Johnson, 1983., Бест, 1989., Даниэль & Моралес, 1990., Карлос, 1989). Это было связано с признанием кризиса методологических основ педагогики.

Понимание предмета педагогики восходит к учению Я.А. Коменского. Он рассматривал цель дидактики – воспитание человека как высшего существа на Земле. Это человек, обладающий интеллектуальными, духовными и нравственными ценностями. В Латвии теоретическое обоснование получил предмет педагогики как воспитание человека в статьях З. Чехловой и монографии А. Шпоны и З. Чехловой (Čehlova, 2002., Špona; Čehlova, 2000). В результате появилось научное основание для дальнейшего теоретического обоснования объекта и предмета как необходимых категориальных компонентов педагогического исследования. Однако эта проблема осталась нерешённой.

В 21-м веке в Латвии проблема предмета и объекта педагогического исследования (их содержания и взаимосвязи) не дискутировалась. Хотя можно утверждать, что существуют разные точки зрения на эту проблему, о чём свидетельствует анализ авторефератов, докторских диссертаций по педагогике Латвийского Университета. Во многих диссертациях исключён предмет исследования, нет гипотезы, она заменена вопросами. Авторы объясняют это явление тем, что существуют разные подходы к разработке педагогического исследования. Оказалось, что у каждого свой подход. К сожалению, нет точной научной интерпретации «своего подхода» и методологических основ педагогического исследования. Философы считают, что необходимо ввести единообразное понимание содержания научных категорий и понятий, без наличия которого в современной науке господствует эволюционный анархизм. Можно сделать вывод, что необходим общенаучный подход к исследованию методологических основ педагогического исследования, необходим научный анализ содержания и взаимосвязи объекта и предмета исследования. Различные подходы исследователей – это выражение недостаточного понимания специфики педагогического исследования, которое определяется особенностями предмета педагогики – воспитание человека. Именно специфика предмета

педагогике как науки обуславливает необходимость выделения объекта и предмета в педагогическом исследовании.

**Теоретический анализ содержания категорий «объект» и «предмет»
педагогического исследования**
*The theoretical analysis of the content of the categories of subject and object in
pedagogical research*

Обратимся к попыткам теоретического решения вопросов содержания и взаимосвязи категорий «объект» и «предмет» педагогического исследования. Анализ научной литературы позволил констатировать, что теоретическая разработка этой проблемы не осуществлялась. И самое важное – связь объекта и предмета вообще не рассматривалась. Именно поэтому в педагогических исследованиях авторы используют какой-либо один термин, предпочтение отдаётся термину «объект исследования» как более распространённому в научной литературе.

Можно выделить несколько подходов к анализу содержания этих понятий.

Первый: объект исследования – та область педагогической реальности, в рамках которой находится исследуемый предмет; предмет исследования – избранный для анализа и построения теоретической концепции некоторый аспект рассматриваемого объекта, т.е. наблюдается совпадение объекта и предмета.

Второй: объект исследования – конкретные стороны процесса обучения, деятельность учителя или учащихся, т.е. чётко ограниченный круг педагогических явлений, подлежащих исследованию; предмет исследования – это связи между педагогическими воздействиями, деятельностью школьников и полученными результатами, взаимодействие или отношения между определенными объектами, факторами, причинами и условиями обучения в целом или какая-либо сторона учебного процесса, принятая для специального исследования. Здесь также предмет и объект совпадают.

Третий: объект исследования – круг явлений, включаемый в орбиту научного поиска. Предмет исследования – свойства и отношения, подлежащие изучению.

Четвертый: объект исследования – тот или иной аспект педагогической действительности, воспринимаемый через систему теоретических и практических знаний; предмет исследования – новое в компонентах, связях, структуре объекта, что привносится данным исследованием. Здесь рассматривается только объект (Загвязинский, 1982., Сенько, 2000., Скаткин, 1986).

В этих подходах нет принципиальной разницы между объектом и предметом. Чаще всего они совпадают. Это наблюдается и в современных педагогических исследованиях в Латвии.

В 21-м веке, когда появился повышенный интерес к педагогике как к науке, определяющей развитие общества, основополагающие категории педагогического исследования оказались в центре внимания ученых педагогов. Необходимость объективного выделения объекта и предмета в педагогическом исследовании потребовало обратиться к использованию общенаучного подхода, к анализу этих категорий. Таким общенаучным подходом является гносеологический подход – теория познания. В его основе главное отношение человеческого бытия: материя – сознание. В педагогике это отношение конкретизируется в виде отношения «педагогическая реальность (среда) – субъект (учитель-ученик)». В его основе объективно-субъективная детерминация педагогических явлений и процессов. Аспекты данного отношения взаимосвязаны и взаимообусловлены. На основе этого отношения предмет исследования – это субъективная составляющая педагогического исследования. Это развитие личности ученика, воспитание человека, совершенствование деятельности учителя, изменение его педагогического сознания и т.д. Основополагающий принцип – принцип развития. Развитие – качественные изменения, имеющие необходимый и направленный характер. Качественный характер изменений – признак развития. В отношении «материя-сознание» сознание выполняет различные функции: регулятивную функцию, функцию отражения, сознание выражает отношение человека к миру. Все эти функции могут стать предметом педагогического исследования. Объект исследования – это объективная составляющая отношения «педагогическая среда – субъект». Педагогическая среда – это взаимосвязь и взаимозависимость субъективного и объективного, диалектика этой взаимосвязи определяет объективно-субъективную детерминацию педагогических явлений и процессов. Не случайно в зарубежной дидактике принято понятие «средо - ориентированного обучения» - обучение посредством особой обучающей среды как совокупности системных объективных формирующих влияний предметной, социальной и информационной сред (Greener, 2012, Milne, 2007,18). Средо - ориентированный подход в обучении предполагает активное формирование учителем «обучающей среды», в которой возможно самообучение и саморазвитие ученика.

В Латвийской педагогике необходимо актуализировать личностно-деятельностный подход как содержательный аспект гносеологического подхода. Личностно-деятельностный подход предполагает и организацию педагогической среды через использование различных видов деятельности, и активное участие самих учеников в организации среды для своего

развития. Это даёт возможность ученику проявить и понять свой потенциал, реализовать свои возможности и способности. Учитель наполняет образовательную среду для развития ученика. Это преобразование учебных программ и планов на принципах вариативности и альтернативности, гуманитаризация образования, ориентация на широкое использование высоких технологий и коммуникаций, обогащение учебных дисциплин социально значимыми аспектами (экологическими, валеологическими) (Šehlovs, 2011., Šehlova, 2002).

Анализ содержания категорий «объект» и «предмет» позволили сделать вывод: объект – это педагогическая среда, объективная педагогическая реальность, в которой исследуются процессы образования, воспитания и развития человека. Предмет – это содержание человеческой субъективности (мотивации, знаний, умений, интересов, отношений, компетенций, толерантности и т.д.). Специфика предмета педагогики как науки требует обязательного выделения объекта и предмета в педагогическом исследовании.

Методологические основы взаимосвязи объекта и предмета педагогического исследования

The methodological basis of the inter-relationship between the object and the subject of pedagogical research

Проведенный анализ содержания категорий «объекта» и «предмета» педагогического исследования позволяет сделать вывод, что существует объективная связь между педагогической средой и субъектом. В педагогическом исследовании эта связь реализуется выделением объекта и предмета. Следовательно, между объектом и предметом существует объективная связь, которая должна быть реализована в педагогическом исследовании. Особенность педагогического исследования заключается в том, что все процессы, явления мы изучаем в контексте объективно существующей взаимосвязи: педагогическая среда – субъект (учитель-ученик). Важно понимать, что в процессе исследования изучаются закономерности взаимосвязи объекта и предмета, что и определяет логику педагогического исследования. В этой связи центральным дидактическим отношением является преподавание – учение. В настоящее время в методологическом плане исследуются не отдельные аспекты отношения «преподавание-учение», а их связь, их взаимодействие (Сенько, 2000). Это представление является концептуальным при разработке педагогического исследования.

Объективно существующая связь «педагогическая среда-субъект» требует использования антропологического подхода как содержательного аспекта гносеологического подхода. Термин «педагогическая

антропология» появился ещё в 19-м веке в учении К.Д. Ушинского. Актуализация и новое осмысление антропологического подхода наблюдается в 21-м веке – в центре ценности. Антропологический подход к педагогическому исследованию рассматривается как гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация его на человека как свою главную цель и ценность. Это мировоззренческая установка соответствует предмету педагогики – воспитанию человека. Педагогику уже давно обвиняют в бездетности, т.к. на долгий период потерялся не только ребёнок, но и педагог. Как главную проблему стали рассматривать педагогический процесс, его организацию и реализацию, способы его конструирования и управления. Человек же как предмет и цель педагогической системы не получил должного осмысления в теоретической педагогике, а сама система всё больше теряла черты человекообразности. Поэтому выделения объекта и предмета педагогического исследования обязательно и рассматривать их нужно во взаимосвязи, они обуславливают друг друга, что и позволяет определить логику исследования, его человекотворческий характер.

Допустим, мы изучаем проблему методологического характера или проблему управления. Например, тема «Образовательная среда как объект управления». Казалось бы, «образовательную среду» нужно рассматривать как объект, «управление образовательной средой» как предмет. Так и поступил автор этого исследования. Но это было бы возможно, если бы эта работа была по менеджменту. Хотя, если бы эта работа рассматривалась в контексте экономических наук, здесь был бы выделен только объект или только предмет. Смысл работы от этого бы не изменился. Но это педагогическое исследование, и проблему нужно рассматривать в контексте основной связи «педагогическая среда – субъект». Происходит ли развитие ученика в условиях различного вида управления образовательной средой или нет, или оно замедленно. Это и есть предмет данного исследования. Итак, основное отношение «педагогическая среда – субъект» определяет особенности педагогического исследования. В предмете педагогики как науки – воспитание человека – выражено данное отношение.

Нужно отметить, что в педагогике есть и исследования теоретического характера, где основным методом исследования является теоретический анализ. В этом случае исследование разрабатывается по принципам теоретического анализа, выделяется только предмет или объект как в общественных науках. Это проблемы истории педагогики.

С открытием новых закономерностей диалектика связи объекта и предмета будет конкретизироваться, обогащаться, в связи с этим будут открываться новые грани исследования проблемы “объект и предмет” педагогического исследования. Цель исследования-это стратегия исследования, представляющая взаимосвязь объекта и предмета.

Гипотеза – научная основа педагогического исследования *Hypothesis - the scientific basis of pedagogical research*

Особенность педагогического исследования заключается в том, что его задачей является не только достижение определённого результата (положительного или отрицательного), но и выявление закономерностей связи объекта и предмета, которые отражаются в гипотезе. В гипотезе представлены предположения, которые в ходе эксперимента или подтверждаются или опровергаются, что и определяет научную основу и значимость исследования. В настоящее время в педагогических исследованиях Латвийского Университета гипотезу заменили вопросом. На наш взгляд, в вопросе невозможно выразить научное предположение, у вопроса другие функции. Вопрос требует конкретного ответа. В вопросе невозможно проследить связи и зависимости объекта и предмета, невозможно выявить закономерности исследуемого явления, в результате теряется научная основа педагогического исследования. Поэтому гипотеза – необходимый структурный категориальный компонент педагогического исследования. Гипотеза, всесторонне проверенная и подтверждённая практикой, становится теорией. Назначение докторских диссертаций – развитие педагогической теории. Поэтому гипотеза – обязательна в педагогическом исследовании как его научная основа (Špona., Čehlova, 2000).

Заключение *Conclusion*

1. Объективность выделения категориальных структурных компонентов педагогического исследования основана на использовании общенаучного гносеологического подхода, в основе которого главное отношение человеческого бытия «материя – сознание».
2. В педагогике отношение «материя – сознание» конкретизируется на отношение «педагогическая среда – субъект». В дидактике это отношение «преподавание – учение». Все отношения рассматриваются во взаимной связи.
3. Объективность выделения объекта и предмета педагогического исследования обоснована научным пониманием предмета педагогики – воспитание человека.
4. Связь объекта и предмета в исследовании необходима, ибо она определяет логику педагогического исследования.
5. Гипотеза является необходимым категориальным структурным компонентом педагогического исследования, она даёт возможность выявить закономерности педагогического процесса и развития

личности в нём, что определяет научный характер педагогического исследования. Гипотеза, всесторонне проверенная и подтверждённая практикой, становится теорией.

Summary

The objectivity of the structural separation of the components of pedagogical research: the object, the subject, purpose, hypothesis, methods - is underpinned by the use of general scientific epistemological approach, which is based on the „mind-matter” ratio. In pedagogy, this ratio manifests itself specifically in the relationship „educational environment - subject” (teacher- student). The interconnection of the object and the subject is necessary because it determines the logic of pedagogical research. The hypothesis is a compulsory structural component of pedagogical research because it determines the nature of scientific research. With the discovery of new regularities, the dialectic relationship of the object and the subject will be elaborated and enriched; in this regard, there will be opened new facets of the hypothesis, thus deepening the scientific foundations of pedagogical research and developing pedagogical theory.

Литература References

- Chilcote, R.H., Johnson, D.L. (1983). *Theories of Development: Mode of Production or Dependency?* Beverly Hills: Sage Publications.
- Čehlovs, M. (2011). *Vidusskolēnu pašnoteikšanās attīstības humanitārie aspekti*. Rīga: Raka.
- Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: Raka.
- Greener, S (2012). Interactive learning environments? *Interactive Learning Environments*, Vol.20, No.2, 101.-102.
- Milne, A. (2007). Entering the Interaction Age: Implementing a Future Vision for Campus Learning Spaces Today. *EDUCAUSE Review*, Vol.42, No.1, 2007, 12.-31.
- Špona, A., Čehlova, Z. (2000). Pedagoģijas zinātnes priekšmeta būtība. *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis*. Nr. 1./2.
- Бест, Ф. (1989). Метаморфозы понятия «педагогика». *Перспективы. Вопросы образования*. №2, Юнеско.с. 7-13.
- Даниэль, А., Моралес, Г. (1990). Поиск новых моделей: роль исследований. *Перспективы. Вопросы образования*. №2, Юнеско. 50-65.
- Загвязинский В.И. (1982). *Методология и методика дидактического исследования*. Москва: Педагогика.
- Карлос, Э.О. (1989). К теории сравнительной педагогики. *Перспективы. Вопросы образования*, №2. Юнеско. 15-29.
- Нейматов, Я.М. (2002). *Образование в XX веке*. Москва: Алгоритм.
- Непомнящая, Н.И. (1985). *Методология целостного исследования в педагогике*. Москва: Педагогика.
- Сенько, Ю.В. (2000). *Гуманитарные основы педагогического образования*. Москва: Педагогика.
- Скаткин, М.Н. (1986). *Методология и методика педагогического исследования*. Москва: Педагогика.